

На правах рукописи

**ДРОНОВА Галина Евгеньевна**

**КОММУНИКАТИВНАЯ КАТЕГОРИЯ «ЯСНОСТЬ РЕЧИ»  
В ЖАНРЕ ЛЕКЦИИ**

10.02.01 – русский язык

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Екатеринбург  
2006

Работа выполнена на кафедре риторики и стилистики русского языка государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный университет им. А.М. Горького».

Научный руководитель	—	доктор филологических наук, профессор <i>Матвеева Тамара Вячеславовна</i>
Официальные оппоненты	—	доктор филологических наук, доцент <i>Третьякова Вера Степановна</i>  кандидат филологических наук, доцент <i>Соболева Елена Григорьевна</i>
Ведущая организация	—	Пермский государственный университет им. А.М. Горького

Защита состоится 13 декабря 2006 г. в \_\_\_\_\_ часов на заседании диссертационного совета Д 212.286.03 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора филологических наук при Уральском государственном университете им. А.М. Горького (620083, г. Екатеринбург, К-83, пр. Ленина, 51, комн. 248).

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Уральского государственного университета.

Автореферат разослан \_\_\_\_\_ ноября 2006 г.

Ученый секретарь диссертационного совета  
доктор филологических наук, профессор

М.А. Литовская

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Культура речи как научная дисциплина сосредоточена на проблемах целесообразного использования языковых средств в соответствии с актуальными требованиями коммуникации. Предметом изучения здесь является эффективный выбор и организация языковых средств в их обусловленности современными нормами языка, этикой общения и особенностями коммуникативной ситуации в целом [Ширяев 1996]. Культура речи предстает полем непосредственного взаимодействия языка и культуры, культуры и коммуникации [Бгажноков 1991; Верещагин 1991; Верещагин, Костомаров 1976; Журавлев 1991; Костомаров 1960, Нецименко 2000; Скворцов 1994; Тарасов 1994 и др.].

Культуроспецифичность речевого пользования была осознана уже у начал теории культуры речи и связана, по преимуществу, с разработкой актуальных проблем ортологии [Бельчиков 1965; Виноградов 1955, 1961, 1964; Винокур 1964; Вомперский 1961, 1963; Гельгардт 1961; Горбачевич 1964, 1978, 1989; Граудина 1965; Граудина, Шварцкопф 1991; Ицкович 1963, 1982, 1986; Костомаров 1967; Ожегов 1955, 1974; Реформатский 1964; Скворцов 1964; Ушаков 1964; Филин 1966 и др.]. Полноценный же коммуникативный подход сформировался лишь в последние десятилетия, которые характеризуются бурным развитием лингвопрагматики, функциональной стилистики, психолингвистики.

В теории культуры речи данный подход, соответствующий общему движению от лингвистики языка к лингвистике общения [Городецкий 1990], связан с теоретической установкой на «включение соответствующего коммуникативного акта в общественные взаимосвязи, в которых он осуществляется» [Общение... 1989: 72]. В центре внимания оказывается речевое поведение коммуниканта, взятое в контексте ситуации с учетом коммуникативных и прагматических целей партнеров общения [Купина, Матвеева 1991]. В рамках коммуникативной лингвистики формируется новая концепция, в соответствии с которой под предметом культуры речи как лингвистической науки понимается языковая структура речи в ее коммуникативном воздействии [КРРиЭО 1996]. Эта концепция, уже внедренная в практику преподавания [Ипполитова и др. 2005; Купина, Михайлова 2004; Максимов 2000; Мурашов 2003 и др.], реализуется на базе уже не элементарных языковых, а коммуникативных речевых единиц, функционирующих в определенных условиях общения

Проблема целесообразной культурно-речевой организации текста особенно актуальна в ситуации учебно-научного общения, эффективность которого в значительной мере определяется адекватностью переданной и полученной информации. Нетождественность того, что хотел передать говорящий (лектор), и того, что воспринял слушающий (аудитория), отрицательно сказывается на коммуникативной ситуации, а в конечном итоге и на качестве образования, профессиональной компетенции обучаемых.

Лекция как учебно-научный жанр уже привлекала к себе исследовательское внимание: в работах актуализировались стилистический [Земская, Ширяев 1980; Лаптева 1978; Митрофанова, Акишина 1982], педагогический [Вербицкий 1990; Пидкасистый, Портнов 1999], социологический [Бокарев 1980], прикладной [Кохтев, Розенталь 1987; Михневич 1984; Ножин 1982; Одинцов 1984; Рождественский 1989]) аспекты; подчеркивалась значимость комплексного рассмотрения [Родина и др. 2002]). При этом до сих пор слабо осознается необходимость изучения названного жанра в рамках коммуникативного культурно-речевого подхода, с последовательным вниманием к позициям участников коммуникации. Учебная лекция, являясь одной из форм научного общения, преследует цели точной, логичной, однозначной и в то же время ясной, доступной для адресата передачи научного знания. Собственно научная цель сочетается в ней с целью популяризации. Важнейшими условиями эффективности текста здесь выступают наличие интерсубъектных знаний и прагматическая установка на адресата. В связи с этим высока значимость коммуникативной категории «ясность речи».

**Актуальность** темы диссертации определяется необходимостью и целесообразностью всестороннего лингвистического изучения категории ясности и способов предупреждения неясности в учебно-научном тексте. Коммуникативное качество речи «ясность» монографического описания в данном плане еще не получало. Актуальность исследования прослеживается и в дидактическом аспекте, связанном с необходимостью разработки методики разъяснения трудностей научного текста.

**Цель** настоящей работы заключается в выявлении основных способов предупреждения неясности в жанре лекции, что осуществимо только на основе многостороннего осмысления коммуникативно-культурного феномена «ясность речи».

Ход исследования обусловил постановку **задач**, необходимых для реализации главных целевых установок:

- 1) установить место ясности в общем наборе коммуникативных качеств речи;
- 2) уточнить классификации речевых явлений, потенциально опасных с точки зрения ясности;
- 3) выявить источники неясности учебно-научного текста и систематизировать книжно-письменные речевые явления, чреватые неясностью для адресата;
- 4) описать речевые способы обеспечения ясности на образцовом материале, выявив таким образом «норму ясности» в жанре лекции.

**Объектом** исследования является коммуникативная категория «ясность речи» в ее жанрово-текстовой реализации применительно к лекции (преимущественно вузовской).

**Предметом** исследования выступает речевая технология предупреждения неясности в учебно-научном тексте (жанр лекции).

**Материал исследования** делится на две группы. Первую (и основную) группу составляют образцовые тексты. Такой материал, по замыслу данной работы, позволяет пронаблюдать способы эффективного обращения с языковыми средствами в ситуации лекционного общения с аудиторией. Под образцовым понимаем текст носителя элитарной речевой культуры [Толстой 1991; Гольдин, Сиротинина 1993; Сиротинина 2001], определенно характеризующийся высокой качественностью и, следовательно, содержащий способы и приемы целенаправленного обращения с различными языковыми средствами. Обследованы тексты лекций В.О. Ключевского «Курс русской истории» (впервые прочитан в 1879 году в Московском государственном университете), А.Е. Ферсмана «Самоцветы России» (курс прочитан в 1919 году в Комиссии Производственных Сил России Российской Академии Наук), «Общая риторика: Курс лекций» Т.Г. Хазагеров и Л.С. Шириной (первое издание 1994 г.). Образцовость рассматриваемого материала обусловлена исследовательским авторитетом названных авторов, а также их лекторской известностью и популярностью. Для сопоставления используются письменные тексты тех же авторов в жанре монографии и учебного пособия.

Вторую группу материала составляют сделанные автором диссертации магнитофонные записи лекций по литературоведению (2002–2003 учебный год) и методике преподавания русского языка в начальной школе (2004–2005 учебный год), прочитанных в Магнитогорском государственном университете (МаГУ). В работе использованы также результаты анкетирования студентов первого курса педагогического факультета этого вуза.

**Методы исследования.** В работе использован описательно-аналитический метод с его составляющими (наблюдение, обобщение, интерпретация, классификация), а также группа специальных методик семантического анализа (методы компонентного и контекстного анализа). Применялись статистическая обработка материала и анкетирование.

**Научная новизна** исследования связана с последовательностью коммуникативного подхода к культурно-речевому феномену «ясность речи» на основе исследования образцовых текстов и, главное, выявлением речевой технологии обеспечения ясности, описанием способов предупреждения неясности в учебно-научной ситуации.

**Теоретическая значимость** диссертации определяется ее включенностью в процесс изучения категории ясности речи. Полученные данные позволяют уточнить представление о коммуникативном аспекте культурно-речевого феномена ясности, соотнести набор способов предупреждения неясности с ситуацией преподавания, сделать выводы о жанровой значимости разъяснительного субтекста для учебной лекции.

**Практическая значимость** работы состоит в том, что систематизированная в ней речевая технология разъяснения пригодна для использования в профессиональной подготовке преподавателя. Результаты исследования могут быть внедрены в учебные университетские курсы «Основы стилистики и

культуры речи», спецкурсы и спецсеминары по проблемам педагогической риторики, в практику редактирования учебно-научных текстов. Материалы и выводы диссертации будут полезны при обучении молодых преподавателей лекторскому мастерству.

**На защиту выносятся следующие положения.**

1. В рамках коммуникативного подхода к речевому качеству текста определение категории ясности заключается в следующем. Ясность – обеспечение незатрудненного восприятия речи путем приспособления различных коммуникативных речевых качеств к возможностям и потребностям адресата.

2. Причиной неясности может быть либо речевая ошибка (нарушение правильности речи), либо коммуникативно неуместное использование языковых средств и речевых конструкций. Уместность в жанре учебной лекции определяется интеллектуальным неравноправием адресанта и адресата, а также устным характером коммуникации.

3. Речевые средства, ориентированные на равную с адресантной интеллектуальную эрудицию адресата и книжно-письменный характер оформления текста в ситуации устного учебно-научного общения являются потенциальными носителями неясности. Образцовый учебно-научный текст содержит в себе различные приемы и способы предупреждения неясности, совокупность которых (разъяснительный субтекст лекции) отражает прогнозирование и учет смысловой позиции адресата как важнейшей составляющей коммуникативного процесса обучения.

4. В составе способов предупреждения неясности (речевой технологии обеспечения ясности) выделяются: разъяснение термина (лексико-семантическая аналогия, «вольное определение», словообразовательная мотивация, этимологическая справка, историко-хронологическая справка, вопросно-ответный ход, объяснение через раскрытие образа); подчеркнутое структурирование большого высказывания (параллелизм структурно-содержательных частей большого предложения, однородность подчинительных частей сложного предложения, использование счетного ряда, преобразование вопросно-ответного хода); лексико-грамматическая стандартизация речевых единиц, вводящих дополнительную или конкретизирующую информацию. Разъяснительный субтекст в целом является одним из жанрообразующих компонентов учебной лекции.

5. Обеспечение ясности в жанре лекции не означает речевого упрощения текста. Ясность заключается не в элементарной, а в оптимальной для адресата информативной наполненности изложения. Фактор устности лишь незначительно корректирует книжно-письменную стилистику учебной лекции, но в тексте последней действует механизм речевой компенсации: подчеркнутая книжность лексических и грамматических средств высказывания компенсируется наличием специальных разъяснительных фрагментов, четкой структурной организацией текстового фрагмента, воспроизводимостью и стандартностью применяемых книжных структур.

6. Речевые стандарты предупреждения неясности, описанные в диссертации, четко формализованы, устойчивы во времени, не зависят от содержательного состава лекции. Выявление и описание репертуара стандартов закладывает основу для их внедрения в практику преподавания, что необходимо, поскольку владение технологией предупреждения неясности составляет важную часть профессиональной компетенции преподавателя.

**Модель исследования.** Исследование включает два этапа. Основной научный результат первого этапа – выявление специфики культурно-речевого феномена «ясность речи» и разработка классификации речевых явлений, потенциально неясных при устной форме реализации авторского замысла. Второй этап исследования – выявление и описание зафиксированных в образцовых учебно-научных текстах способов предупреждения неясности, возможной как следствие антиномии говорящего и слушающего в ситуации устного речевого общения.

**Апробация работы.** Основные положения исследования изложены автором на Международной научно-практической конференции «Общетеоретические и практические проблемы языкознания и лингводидактики» (Екатеринбург, 2006), Российской научной конференции «Речевые конфликты и проблемы современной языковой политики» (Екатеринбург, 2006). Работа обсуждалась на заседании кафедры риторики и стилистики русского языка Уральского государственного университета им. А.М. Горького.

**Результаты исследования** отражены в четырех публикациях автора, в том числе трех статьях.

**Структура исследования.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списков использованной литературы, текстовых источников и условных сокращений. В приложение включены статистические таблицы, а также текстовые фрагменты лекций для демонстрации приемов и способов предупреждения неясности.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во *введении* обосновывается актуальность темы диссертации, определяются объект и предмет, формулируются цель и задачи исследования, характеризуются методы и анализируемый материал, раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, представляются основные положения, выносимые на защиту.

В *первой главе* «**Категория ясности в составе коммуникативных качеств речи**» ясность речи рассматривается как целостный культурно-речевой феномен, имеющий коммуникативную природу и коррелятивно связанный с другими коммуникативными качествами речи.

В *разделе 1.1.* рассматривается история вопроса, осмысляются различные концепции и подходы к набору качеств речи и критериев их выделения, определяется место интересующей нас категории в составе коммуникативных качеств речи.

Перечень качеств хорошей речи, сформированный еще в античной теории и практике ораторского искусства [Античные теории 1936; Аристотель 2000; Гаспаров 1991] и принятый отечественной теорией словесности [Стефановский 1899; обзор см.: Аннушкин 2003], систематизирован только в конце 20-го века [Головин 1980]. Заметим, что ясность, правильность, чистота, точность, логичность, уместность и красота в трудах по теории культуры речи выделяются повсеместно. Вслед за Аристотелем, рассматриваем ясность как наиболее важное качество хорошей речи.

Попарное сравнение коммуникативных качеств речи с интересующей нас категорией ясности позволяет говорить о неоднозначных отношениях данных категорий. Во-первых, правильность, точность, логичность, выразительность, чистота, уместность независимо друг от друга являются базовыми условиями достижения ясности. Во-вторых, эти же качества, вступая друг с другом в определенные отношения (например, неправильность нарушает функционирование других качеств, выразительность синтезирует точность и логичность, уместность регулирует содержание коммуникативных качеств в конкретной речевой ситуации) усиливают значимость критерия ясности. В-третьих, данные качества находятся с ясностью речи в двусторонних отношениях (например, точность речи обуславливает ясность, а ясность речи вытекает из ее точности; ситуативная и лично-психологическая уместность обусловлены ясностью). Вывод о неоднозначности категориальных отношений делаем на следующем основании: проявление одних и тех же элементов системы в разных коммуникативных актах и коммуникативных ситуациях может привести как к ясности, так и к неясности речи. В коммуникативной ситуации интеллектуального равенства точная речь будет восприниматься как ясная; в условиях интеллектуального различия адресанта и адресата (например, в ситуации учебно-научного общения, когда адресат эрудиционно и / или интеллектуально в целом уступает адресанту) точно переданная информация может оказаться трудной для понимания и, следовательно, точная речь не будет ясной.

В *разделе 1.2.* рассматриваются особенности структурирования коммуникативной категории ясности, разрабатывается определение категории ясности на коммуникативной основе, выявляются и классифицируются языковые средства, употребление которых может нарушить требование ясности.

Ясность занимает особое место в теории коммуникативных качеств речи. Уже в конце V – начале IV века до н.э. ясность как обязательное качество речи рассматривается в трудах софистов, позже ясность трактуется в качестве не просто обязательного, но главного качества речи. Начиная с античности и заканчивая настоящим временем, ясность понимается как комплекс языковых средств или качеств речи [Аннушкин 2003, Античные теории 1936, Стефановский 1899, СЭС 2003, Учебный курс 1899]. Это, по-видимому, связано с тем, что ясность речи традиционно определяется с позиций говорящего. Объективно важен не какой-то фиксированный набор речевых средств или ка-



честв речи, важна авторская установка на адресата. О других качествах речи может судить как адресант, так и адресат, тогда как ясность речи объективно оценивает только последний.

В результате в рамках коммуникативного подхода формулируется следующее определение категории ясности. Ясность – обеспечение незатрудненного восприятия речи путем приспособления различных коммуникативных речевых качеств к возможностям и потребностям адресата.

Отступление от ясности приводит к неясности речи. Уточнение существующих классификаций речевых ошибок [Розенталь 1965, Сенкевич 1976, Красиков 1980, Цейтлин 1982, КРРиЭО 1996, Львов 1997, КРР 1999, Лазарева 2000, Майданова 2001, Голуб 2003, КРРЭ 2003, ССРЯ 2003, ЭСС 2005] позволило выделить две группы языковых средств: неактуальные и актуальные в аспекте ясности. В пределах второй группы была выявлена дихотомия языковых средств, реально и потенциально опасных с точки зрения ясности. Неправильное употребление первых приводит к нарушению как правильности, так и ясности речи (результатом является неправильное, неточное и одновременно неясное высказывание). Вторые – (потенциально неясные языковые средства) не нарушают законов правильности, их неясность является следствием коммуникативно-прагматических обстоятельств общения. Данные средства правильны, но не уместны в определенной коммуникативной ситуации. В жанре лекции употребление исконных для научной речи книжных средств, во-первых, сопряжено с ситуацией устного общения, во-вторых, связано с интеллектуальным неравноправием сторон общения. То и другое чревато затруднениями восприятия учебно-научного изложения.

Таким образом, профессиональная и коммуникативная компетенция лектора, ориентация его на конкретную ситуацию общения и типовой образ адресата обязывают адресанта организовать в тексте учебной лекции удобное для адресата соотношение книжных и иных (нейтральных, разговорных, образных) средств, дополнительно обеспечить адекватную интерпретацию содержательно и структурно сложных единиц и подчеркнуто книжных языковых средств. Все это необходимо для эффективного взаимодействия сторон, участвующих в речевом общении.

Во *второй главе «Лексико-семантическая неясность и способы ее предупреждения»* рассматривается подчеркнуто книжная лексика, потенциально опасная с точки зрения ясности в условиях устного учебно-научного общения. Основная задача заключается в описании способов предупреждения возможной неясности.

В *разделе 2.1.* содержится обзор книжной лексики, актуальной для жанра учебной лекции. На этой основе констатируется особая значимость терминологических номинаций в аспекте лексико-семантической неясности.

В *разделе 2.2.* рассматриваются средства и способы разъяснения терминологической лексики, с помощью которых лектор полно и доступно представляет аудитории научное понятие, а аудитория максимально эффективно

интерпретирует соответствующую терминологическую единицу. Большинство способов уже известно [Ножин 1982; Одинцов 1982, 1984; Рождественский 1989 и др.] и активно используется в практике литературного редактирования [Квитко 1986; Майданова 2001; Накорякова 2004; Свинцов 1979; Сенкевич 1976; Феллер 1978, 1981]. Однако системный подход к набору способов и описание их на образцовом материале в данном исследовании осуществляется впервые. В работе представлено семь способов разъяснения, каждый из которых соотнесен с принципами популярного изложения, сформулированными В.В. Одинцовым (это принципы лексико-семантического перевода, конкретизации и художественности) [Одинцов 1982].

Лексико-семантическая аналогия – передача смысла того или иного понятия с использованием хорошо знакомых адресату слов или, по крайней мере, слов более известных адресату, нежели вводимый термин. Это реализация принципа лексико-семантического перевода. По структурным признакам лексико-семантический аналог может быть простым (слово) и составным (перифраза); по расположению относительно термина – препозитивным (*новая азиатская орда, хозары* [К., I, 138]<sup>1</sup>) и постпозитивным (*платили заставу – неустойку* [К., II, 275]). При этом постпозитивное расположение лексико-семантического аналога характеризуется значительным разнообразием его структуры. Достаточно часто в составе этого способа объяснения используется антитеза, например: *По характеру суждения также различают четыре типа: общеутвердительные, общеотрицательные, частноутвердительные, частноотрицательные* (ср.: «*всякое (всякий субъект) есть...*», «*никакое (никакой субъект) не есть*», «*некое (некие субъекты) есть...*», «*некое (некие субъекты) не есть...*») [Х., 51–52].

Данная формула объяснения терминологической единицы может содержать несколько лексико-семантических аналогов: <sup>1</sup>*Ию, или ию-ши называют его* (нефрит – Г.Д.) *китайские писатели*, <sup>2</sup>*тама* – его называют японцы, <sup>3</sup>*чу* – манжурцы, <sup>4</sup>*каш* – монголы, <sup>5</sup>*иешм* – персы, <sup>6</sup>*яснирс* – греки [Ф., 87].

Анализ «рядового» лекционного материала по данным МаГУ показал, что способ лексико-семантической аналогии активно используется современными лекторами. При этом наблюдается разнообразие структуры: лексико-семантический аналог может быть представлен словом (*разговор о картарсисе, об очищении*) и перифразой (*изучение фонетики, то есть*

---

<sup>1</sup> Здесь и далее полужирным шрифтом в цитируемых пояснениях выделен прием объяснения, разреженным курсивом – термин. При паспортизации контекстного материала В. Ключевского используется сокращение [К.], А. Ферсмана – [Ф.], Т. Хазагерова и Л. Шириной – [Х.], магнитогорских лекторов – [МаГУ]; римской цифрой обозначен том, арабской – страница источника.

*звуковой стороны речи*), а также позиционная вариантность (*усвоение, или, психологический термин есть у нас, интериоризация; преподавание русского языка должно быть коммуникативно направленным, то есть должно иметь речевую направленность*). Как правило, способ состоит только из одного лексико-семантического аналога; использование антитезы или других изобразительно-выразительных средств в «рядовом» материале не зафиксировано.

Сопоставление образцового и «рядового» материала позволило выявить интересную особенность. В образцовом учебно-научном тексте модель данного способа объяснения имеет два варианта: 1) **лексико-семантический аналог термина** → речевой сигнал-рефлексив, эксплицирующий переход от популярного описания к номинированию трудной для восприятия лексической единицы → **термин**. Назовем данную схему препозитивной лексико-семантической аналогией; 2) **термин** → речевой сигнал перехода к объяснительному фрагменту → **лексико-семантический аналог**, это постпозитивная лексико-семантическая аналогия. При относительной свободе крайних компонентов (препозиция или постпозиция) средний компонент объяснительного способа строго фиксирован. В «рядовом» учебно-научном тексте этот компонент, то есть речевой сигнал взаимосвязи термина и его разъяснения, может занимать и конечное положение, тогда высказывание приобретает разговорный характер: *Пропедевтический этап, ознакомительный, можно так его назвать.*

«Вольное определение». Количество, объем, содержание терминов в учебно-научном тексте, как правило, находятся на грани восприимчивости адресатом. Эффективное восприятие требует не только напряжения, но и психологической разрядки. Используя «вольное определение» (предлагая данную номинацию приема, мы стремились подчеркнуть индивидуально-субъективный характер последнего), автор помогает адресату лучше осознать смысловую структуру объяснения и дает ему возможность для отдыха от интеллектуального напряжения. Чередуя информационно значимые и информационно вспомогательные фрагменты, лектор создает необходимые условия для мыслительной деятельности адресата. Этот способ объяснения представляет собой синтез двух принципов популярного изложения: лексико-семантический перевод + принцип художественности (нередко в совмещении с принципом конкретизации).

Классическое определение (дефиниция) состоит из двух частей: а) указание на более или менее обширный класс предметов или понятий, к которому относится и определяемый, то есть выделение родового понятия; б) указание на такие признаки (видовые отличия), посредством которых определяемое отличается от всех остальных предметов или понятий данного класса. В отличие от классического, в «вольном определении» имеет место описательный характер высказывания о предмете (понятии):

*Так же, как и анафора, эпифора фиксирует внимание убеждаемого на определенном отрезке высказывания и изображает фиксацию внимания убеждающего, подчеркивает постоянную или нарастающую уверенность определенного эмоционального настроения. Но имеется и два существенных отличия. Анафора фиксирует внимание на условии, причине, предпосылке, начале. Эпифора – на следствии, результате, итоге, конце. Анафора более пригодна для передачи положительных эмоций, она окрашена в светлые тона. Эпифора больше подходит для передачи отрицательных эмоций, темных тонов [Х., 139].*

В составе «вольного определения» встречаются инверсия, антитеза и другие фигуры речи. Нередко незнакомый адресату термин сопоставляется с известным. В процессе изложения, таким образом, эффективно взаимодействуют две коммуникативные установки: на актуализацию опорных знаний и объяснение новой терминологической единицы.

«Вольное определение» может быть смоделировано как сложная гипотетическая ситуация, в которой помимо реальных участников коммуникативного акта (лектор – аудитория) в объяснительный процесс вводится гипотетический коммуникант. Особенность «рядового» материала заключается еще и в том, что лектор может пропускать обязательную часть способа (выделение родового понятия и видовых отличий) и сосредоточивать внимание адресата на описательном, или даже иносказательном характере «вольного определения»:

*Необходимо добиться от детей полных ответов. Не просто:*

*– Что такое имя существительное?*

*– Это часть речи.*

*Такой ответ неполный.*

*– Имя существительное – это часть речи, которая <...>.*

*Это полный ответ [МаГУ].*

Словообразовательная мотивация. Этот способ позволяет автору акцентировать внимание аудитории на внутренней форме слова на данном этапе развития языка [Катышев 2005]. Лектор дважды объясняет неизвестное – через содержание и через форму, тем самым увеличивая степень адекватной интерпретации термина адресатом. Этот способ объяснения опирается на принцип лексико-семантического перевода. По структурным признакам словообразовательная мотивация может быть простой (термин образован от одного производящего слова) и составной (образован от нескольких производящих слов); по расположению относительно термина – препозитивной и постпозитивной: *они* (два высших выборных сановника – Г.Д.) *назывались степенными*, т.е. *стоящими на степенях* [К., II, 66].

Препозитивная словообразовательная мотивация эксплицирует собственно словообразовательный процесс, объясняя адресату не столько лексическое значение терминологической единицы, сколько особенности ее деривации. Как правило, препозитивное расположение объяснительного фрагмен-

та позволяет достигнуть желаемого коммуникативного эффекта в том случае, если сам термин уже хорошо знаком адресату: *Монгольское слово **каш**, связанное с «чолонг», <...> преобразовалось в к а х о л о н г* [Ф., 87].

В «рядовом» лекционном материале этот способ объяснения терминологической единицы менее частотен по сравнению со способами лексико-семантической аналогии и «вольного определения», причем использованная словообразовательная мотивация характеризуется простой структурой и постпозитивностью относительно термина.

Этимологическая справка применяется в тех случаях, когда термин уже знаком аудитории. Этот весьма специфический способ объяснения (своеобразно иллюстрирует принцип лексико-семантического перевода) вносит в текст лекции элемент занимательности, позволяет восстановить первоначальную структуру слова, раскрыть изменения в процессе развития языка и показать аудитории рассматриваемое понятие под иным углом зрения. Критерий занимательности влияет на данный способ объяснения ( $A \rightarrow B$ , где  $A$  – термин,  $\rightarrow$  процесс объяснения,  $B$  – результат, доступность термина адресату) и изменяет траекторию его движения. В итоге этимологическая справка может быть представлена так:  $A \rightarrow C \rightarrow B$ , где  $C$  – этап обогащения изложения, стимулирующий интеллектуальный интерес аудитории: *Наше нынешнее слово **деньги татарского происхождения, означает звонкую монету** и вошло в наш язык не раньше **XIII века*** [К., I, 224]. Автор объясняет термин с точки зрения его происхождения (иноязычное заимствование), указывает язык-источник, время заимствования и изменения в семантике слова. Таким образом, небольшая по объему этимологическая справка включает в себя целых четыре объяснительных компонента.

В «рядовом» учебно-научном тексте использование этимологической справки не зафиксировано.

Вопросно-ответный ход – это триединство, центром которого является вопрос. Именно вопрос, структурно обусловленный предшествующими и последующими информационными частями, связывает в одно целое препозитивное сообщение и постпозитивный ответ. Это синтез принципа конкретизации и художественности. Вопросно-ответный ход может включать в себя несколько вопросов или быть смоделирован как сложная коммуникативная ситуация, в которую помимо основных участников коммуникативного акта вводится гипотетический коммуникант (или коммуниканты):

***Что такое яшма?** На этот вопрос мы получим различные ответы, если зададим его специалистам разных отраслей знания и труда. Представитель камнерезного рынка, уральский кустарь и ювелир называют яшмой всякую плотную кремнистую породу, «приобретающую при полировке лицо», и под это широкое техническое понятие подходит и настоящая яшма, и агат, и кварцевый порфир, и сливной кварцит. Минералог называет яшмой плотные кремнистые породы разного происхождения, состоящие из*

мельчайших кварцевых зерен и спаянные иногда глинистым или кремневым цементом [Ф., 71–72].

Этот прием интересен еще и тем, что аудитория не только находится в ситуации гипотетического диалога, но и получает знания посредством гипотетических ответов гипотетических же коммуникантов (*представитель камнерезного рынка, уральский кустарь, ювелир, минералог*). При этом гипотетическая и реальная коммуникация находятся в тесном взаимодействии: авторский комментарий опирается на гипотетические ответы гипотетических коммуникантов.

Данный способ достаточно часто используется магнитогорскими лекторами. Как правило, применяется базовое триединство: сообщение – вопрос (реже два вопроса) – ответ. Вопросно-ответный ход, смоделированный как сложная гипотетическая ситуация, в анализируемом материале не отмечен.

Историко-хронологическая справка как способ объяснения термина, опирающийся на принцип конкретизации, дает возможность автору на сравнительно небольшом текстовом пространстве показать адресату масштабность, строгую последовательность и историческую значимость рассматриваемых понятий. Важно, что при этом могут объясняться сразу несколько или пара терминов. В последнем случае изложение строится на основе противопоставления:

*Верстание новиков было двоякое: в отвод и в припуск. Старших сыновей, поспевших на службу, когда отец еще сохранял силы служить, верстали в отвод, отделяли от отца, наделяя их особыми поместьями; одного из младших, который поспевал на службу, когда отец уже дряхлел, припускали к нему в поместье как заместителя, который по смерти отца вместе с землей должен был наследовать и его служебные обязанности* [К., II, 213].

В «рядовом» учебно-научном тексте историко-хронологическая справка, как правило, употребляется лектором для объяснения одной терминологической единицы. Частотны примеры сочетания данного способа с лексико-семантической аналогией.

Объяснение через раскрытие образа наиболее полно реализует принцип художественности. В лекции, как правило, используется такой образ, который продиктован познавательной потребностью аудитории и соответствует уровню ее интеллектуальной подготовки. В этом случае образ выполняет как эстетическую, так и познавательную функции, а образное объяснение способствует более глубокому в психологическом отношении описанию изучаемого понятия. Обращает на себя внимание преимущественное постпозитивное расположение приемов такого объяснения:

*По условиям своей исторической жизни и географической обстановки оно (славянское население – Г.Д.) распространялось по равнине не постепенно путем нарождения, не расселяясь, а переселяясь, переносилось*

*птичьими перелетами из края в край, покидая насиженные места и садясь на новые* [К., I, 50].

Препозитивное расположение способа требует от адресанта дополнительного комментария, с которого и начинается объяснительный фрагмент:

*Здесь уместно сделать небольшое отступление и снова обратиться к сравнениям. Оратор и аудитория как бы видят на предполагаемом экране один и тот же предмет, но оратор думает, что видит его яснее. И он вооружает аудиторию «очками» (фигурами и тропами), чтобы она лучше разглядела отдельные детали* [Х., 23].

Данный способ объяснения термина в обследованных «рядовых» лекциях не выявлен.

В разделе 2.3. выявляется и описывается синтагматика перечисленных выше способов. Объяснительный фрагмент, по нашим данным, может включать в свой состав до четырех различных способов объяснения (лексико-семантическая аналогия + «вольное определение», словообразовательная мотивация + лексико-семантическая аналогия + «вольное определение», «вольное определение» + лексико-семантическая аналогия + словообразовательная мотивация + историко-хронологическая справка). Например:

*Человеческое общежитие выражается в разнообразных людских союзах, которые могут быть названы <sup>1</sup>историческими телами и которые <sup>2</sup>возникают, растут и размножаются, переходят один в другой и, наконец, разрушаются, – словом <sup>3</sup>рождаются, живут и умирают подобно органическим телам природы* [К., I, 34]. Термин *людские союзы* разъясняется тремя способами: <sup>1</sup>постпозитивной лексико-семантической аналогией, <sup>2</sup>историко-хронологической справкой и <sup>3</sup>объяснением через раскрытие образа.

По объектной направленности способы разъяснения термина разделяются на две группы: 1) обеспечивающие адекватную интерпретацию ключевой терминологической единицы и 2) популяризирующие другие термины в составе объяснительного фрагмента. Например: *Она (волость – Г.Д.) называлась Заволочьем, <sup>1</sup>потому что находилась за волоком – <sup>2</sup>обширным водоразделом, отделяющим бассейны Онеги и Северной Двины от бассейна Волги* [К., II, 54]. <sup>1</sup>Словообразовательная мотивация (за + волок ® Заволочье) объясняет значение основного термина, <sup>2</sup>«вольное определение» – значение мотивирующего термина *волок* в составе словообразовательной мотивации.

В комбинациях способов объяснения, выявленных в «рядовом» лекционном материале, как правило, реализуются два принципа популяризации (лексико-семантический перевод + принцип конкретизации, лексико-семантический перевод + принцип художественности) и представлены максимум три способа. Сочетание способов, реализующее сразу три принципа популяризации, в обследованном «рядовом» материале отмечено, но встречается очень редко.

Таким образом, способы разъяснения термина и различные их сочетания – это отстоявшиеся во времени стандартные речевые модели, применяемые лекторами вне зависимости от темы и научного направления. Вследствие этого данные стандарты квалифицируются в работе как неотъемлемый компонент жанра лекции и, соответственно, необходимый элемент профессионально-речевой компетенции преподавателя.

В *третьей главе «Грамматическая неясность и способы ее предупреждения»* рассматриваются подчеркнuto книжные грамматические конструкции, потенциально опасные с точки зрения ясности в условиях устного учебно-научного общения (предложение большого объема, причастный и деепричастный оборот, цепочка родительных падежей). Основная цель заключается в описании способов предупреждения грамматической неясности, которая может возникнуть по причине употребления выше названных книжно-письменных конструкций в жанре лекции.

В *разделе 3.1.* внимание сосредоточено на предложении большого объема. Данное понятие знакомо филологам издавна, однако в научной литературе данные об оптимальном для восприятия объеме предложения расходятся [Адмони 1966; Бгажноков 1974; Зимняя 2001; Лесскис 1962, 1963, 1964; Миллер 1964; Трошева 1994; Шерель 2004]. С учетом имеющихся сведений, а также по результатам собственного лингвостатистического обследования за предложение большого объема (или большое предложение) принято простое или сложное предложение, количество слов в котором превышает среднее числовое значение предложений в устной научной речи – 26 слов.

Анализ материала показал, что большой объем и, следовательно, значительная протяженность устной подачи фразы, требующие от адресата и адресанта значительных коммуникативных усилий, компенсируются четкой синтаксической организацией последней. Выявлены следующие способы структурной компенсации большого объема предложения как возможного источника неясности.

Параллелизм структурно-содержательных частей большого предложения. Этот способ заключается в однотипном синтаксическом строении предикативных частей и (или) блоков однородных членов большого предложения. Чаще всего он используется в многокомпонентных сложных предложениях и сложных синтаксических конструкциях. Структурная соотнесенность может выражаться в полном параллелизме предикативных частей или целых структурно-смысловых блоков, усиливаться за счет анафоры, разделительных или противительных отношений:

*Например, <sup>1</sup>оратор собираетс я утверждать, <sup>2</sup>что некий факт имел место, а <sup>3</sup>аудитория заранее убеждена, <sup>4</sup>что этого не было и не могло быть; <sup>1</sup>оратор намерен сказать, <sup>2</sup>что некое утверждение есть истина, а <sup>3</sup>аудитория заранее уверена, <sup>4</sup>что оно заведомая ошибка или ложь; <sup>1</sup>оратор хочет намекнуть, <sup>2</sup>что наступление некоторого события несет в себе угрозу,*



<sup>3</sup> аудитория, напротив, ждет от этого события выгод и удовольствий и т.д. [Х., 170]<sup>2</sup>.

Однородность подчинительных частей большого предложения. В основу способа положен общий для процессов восприятия и производства речи закон опережающего отражения действительности [Анохин 1968]. В речевой деятельности разными формами проявления этого закона являются упреждающий синтез (производство речи) и вероятностное прогнозирование (смысловое восприятие речи). Взаимообусловленность семантики опорного слова в главной части предложения с семантикой придаточного позволяет лектору программировать аудиторию на восприятие информации, заданной опорным словом. Адресат на основе опорного слова предвидит дальнейший ход изложения:

*Следовательно, политический и экономический порядок известного времени можно признать показателем его умственной и нравственной жизни: тот и другой порядок **на столько** могут быть признаны такими показателями, **насколько** они проникнуты понятиями и интересами, восторжествовавшими в умственной и нравственной жизни данного общества, **насколько** эти понятия и интересы стали направлятелями юридических и материальных его отношений [К., I, 56].*

Использование счетного ряда. Этот способ заключается в том, что конкретизировать, прояснить структуру большого предложения помогают единицы счета. Цифра – символ иной, чем слово, знаковой системы – всегда останавливает на себе внимание. Средством языкового выражения идеи счета является имя числительное, которое, упорядочивая структурно-смысловые отношения большого предложения, может употребляться как самостоятельно, так и в комплексе с другими языковыми средствами или заменяться буквенным рядом:

*Правда, в указанных примерах текст явно распадался на **две** части, **в одной** из которых преобладал риторический вопрос, **в другой** же либо вообще не было фигур (в первом примере), либо доминировал полисиндетон (второй пример) [Х., 149].*

Использование выразительных средств. Этот способ заключается в использовании специальных языковых средств, создающих параллельный рациональному эмоциональный план повествования. Обеспечивая незатруднительное понимание, выразительные средства могут вступать в различные комбинации (например, сравнение + олицетворение) или увязываться с гипотетической ситуацией:

*Если бы возможно было с достаточной высоты **взглянуть** на **поверхность русской равнины**, она представилась бы нам в виде **узорчатой***

---

<sup>2</sup> Жирным шрифтом выделен первый параллельный блок, жирным разреженным – второй. Надстрочными цифрами обозначаются межблочные параллельные отношения.

*ряби, какую представляет обнажившееся песчаное дно реки или поверхность моря при легком ветре [К., I, 69].*

Преобразование вопросно-ответного хода. Этот способ является своеобразной трансформацией вопросно-ответного хода. В отличие от базового способа предупреждения неясности в преобразованном варианте сохраняется лишь содержательная сторона вопроса. В результате вопросно-ответный ход, состоящий, как правило, из нескольких предложений, трансформируется в сложную синтаксическую конструкцию или многокомпонентное повествовательное предложение. Сохранение в нем смыслового хода «вопрос → ответ» проясняет структурно-смысловые отношения в большом предложении. Преобразованный вопрос может быть сформулирован от третьего лица, действующего в другой гипотетической ситуации. Как правило, о наличии вопроса сообщает соответствующий прямой речевой сигнал:

*«Добросовестные ученики» по-прежнему спрашивают: почему успех достигается только очень талантливым или очень хитрым оратором (они могли бы обойтись и без риторики!), в то время как обыкновенные честные люди (даже с ее помощью) не могут увлечь за собой слушателей [X., 22].*

В предложении большого объема лектор часто использует сразу несколько способов предупреждения неясности. Встречается объединение как двух, так и большего числа приемов: однородность подчинительных частей + использование счетного ряда; параллелизм структурно-содержательных частей + использование выразительных средств; использование счетного ряда + однородность подчинительных частей + параллелизм структурно-содержательных частей. Например:

*Иными словами, предполагалось, что риторика сохраняет свои моральные основы, поскольку оратор раскрывает перед аудиторией свои истинные предвидения, наблюдения и намерения, поскольку он не лжет и поскольку он убеждает только с помощью речи, не прибегая к действиям, а аудитория, ознакомившись с речью, вольна поступать по своему выбору [X., 18].* Данный фрагмент демонстрирует синтез двух способов: однородное соподчинение придаточных частей + параллелизм структурно-содержательных частей большого предложения (предикативные единицы однородно соподчиненных придаточных частей параллельны друг другу).

Сопоставление «рядового» и образцового лекционного материала показало, что рассмотренные приемы структурирования большого предложения активно используются современными лекторами. В то же время налицо различие двух групп материала в плане богатства и качественного своеобразия приемов разъяснения.

Таким образом, предложение большого объема, оптимальное с литературно-языковой и коммуникативно-прагматической точки зрения, не только не мешает адресату адекватно интерпретировать научную информацию, но

и позволяет адресанту, используя лекторское мастерство, разнообразить учебно-научный текст.

В разделе 3.2. рассматриваются полупредикативные (причастный и деепричастный) обороты. Наше лингвостатистическое исследование подтвердило выводы о том, что характер манифестации существенно не влияет на речевую системность: вне зависимости от формы представления мы имеем дело с жанром лекции [Барнет 1985], при этом устная и письменная речь носителя элитарной речевой культуры не имеет принципиальных отличий [Куприна 1998]. Книжно-письменная грамматика в устной подаче корректируется слабо: объем названных выше книжно-письменных конструкций в тексте учебной лекции уменьшается по сравнению с письменными текстами, но разница эта незначительна. Чтобы выявить причины данного явления, был проведен содержательный анализ материала. Лексико-семантическое обследование свидетельствует о том, что книжные обособленные обороты – необходимый конструктивный элемент научного стиля. С их помощью лектор эффективно делит информацию на основную и дополнительную, общую и конкретизирующую, выражает различные содержательные взаимосвязи компонентов текстового фрагмента.

Содержательная нагрузка, падающая на обособленный оборот, – это либо передача информации второго плана: собственно-содержательной (*складываясь из союзов кровного родства* [К.], *отражаясь в памятниках права и хозяйства* [К.]; так своеобразно *складывающийся* [К.], наиболее ярко *отразившего в себе все черты* [Ф.]), а также методико-организационной (*начиная курс русской истории* [К.], *завершая изучение первого раздела риторики*, *возвращаясь теперь к классификации доводов* [Х.]), либо конкретизирующая информация (*заблудившись в лесу* [Х., 58], *убедив администрацию школы ввести курс* [МаГУ], *показывая камни посетителям музея; нигде более не повторявшийся* [К.], *спускающийся в шахты* [Ф.], *убеждавший людей* [Х.]).

Подчеркнутая книжность данных конструкций, чреватых неясностью, сопровождается семантической компенсацией книжности в двух ее противонаправленных тенденциях: стандартности и конкретности, образности. Проявлением первой тенденции являются, например, десемантизированные деепричастные словоформы в функции актуальных для жанра лекции стандартных речевых сигналов: *начиная* [что] (*подступая к* [чему], *приступая к* [чему], *обращаясь к* [чему], *входя во* [что]) → *переходя от* [чего] к [чему] → *углубляясь во* [что] → *перечисляя* [что] → *останавливаясь на* [чем] → *повторяя* [что] → *возвращаясь к* [чему] → *завершая* [что] (*заканчивая* [что], *сводя* [что]). Проявление второй тенденции – насыщение обособленного оборота конкретными именами существительными, в числе которых собственные имена (*вывозя блестящий самоцвет на рынки Китая, Бирмы, Индии*; *привозимый с берегов Байкала* [Ф.]), бытовая лексика (*завернув добытое в мокрую тряпку* [Ф.]), счетные сигналы (*открытый еще в 1723 году*

[Ф.]). Типичны различные комбинации названных средств (*иногда лишь на ½ километра перемещая его за день* [Ф.]; *живший предположительно в IV или V – VI вв. н.э. в Константинополе* [Х.]).

В разделе 3.3. рассматриваются именные словосочетания с цепочкой родительных падежей. Лингвостатистическое обследование показало, что фактор устности корректирует объем выше названной книжно-письменной конструкции в сторону относительного уменьшения компонентов, хотя эта коррекция незначительна. Для выяснения причин этого был осуществлен лексико-семантический анализ материала.

В результате установлено, что цепочка родительных падежей входит в текст как единое структурное целое. Грамматически опорное слово цепочки выполняет в лекции функцию речевого сигнала, с помощью которого адресант задает линию конкретизации. Зависимая часть цепочки содержит дальнейшую конкретизацию. Например, признак – носитель признака: *простота строя нашей исторической жизни* [К.], *доходность работ хитников* [Ф.], *симптомы приближающегося кризиса общественной феодально-крепостнической системы* [Х.], *источник развития ребенка* [МаГУ]; часть – целое: *кусочки различных твердых пород яшм, нефрита, халцедонов* [Ф.]; предмет – его источник: *плоды многовекового труда наших предков* [К.], *изумруд копей египетской пустыни* [Ф.]. Встречаются определительные отношения, осложненные обстоятельственными: *мельница для распиловки цветных камней и огранки драгоценных, фабрика для механического отделения изумруда от окружающей его природы, камень для приготовления шариков* [Ф.].

Особую смысловую группу образуют цепочки, объединяющиеся вокруг методологически важных понятий: предмет, цель, задачи, приемы изучения, содержание, значение и др., организуя методико-информационные блоки: *изучение истории одной какой-либо страны, познание природы и действия исторических сил, предмет изучения его истории, цель изучения местной истории, задачи изучения общей истории человечества, задачи и приемы отдельного изучения истории России, порядок и приемы изучения русской истории, содержание истории как отдельной науки, значение истории известного народа* [К.].

Подчеркнутая книжность данной конструкции (как и полупредикативных обособленных оборотов) также сопровождается семантической компенсацией книжности в тех же противонаправленных тенденциях: стандартности и конкретности, обрзанности.

Таким образом, жанр лекции характеризуется «речевой системностью» грамматически книжного материала. Эта системность проявляется в общности тенденции речевой компенсации книжности. Книжность структурированных синтаксических компонентов предложения (полупредикативных обособленных оборотов и цепочек родительных падежей) компенсируется семантически – либо за счет стандартности, воспроизводимости компонента,

либо за счет конкретно-образного наполнения. Названные компоненты, как показывает статистика, обязательны в жанре лекции.

В *заключении* обобщаются результаты исследования и делаются выводы о норме ясности применительно к жанру лекции. Нормой учебно-научного общения является наличие специальных разъяснительных фрагментов текста наряду с четкой структурной организацией текстовых фрагментов. Субтекст разъяснения – неотъемлемый компонент рассмотренного жанра, обладающий функционально целостной, разветвленной, устойчивой и готовой к внедрению речевой технологией.

**Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:**

1. Способы объяснения термина в академической лекции // Известия Уральского государственного университета. 2005. № 39. [Сер. Гуманитарные науки. Вып.10.] – С. 207 – 220.
2. Объем предложения и ясность речи // Общетеоретические и практические проблемы языкознания и лингводидактики: Материалы международной научно-практической конференции. Екатеринбург 27–28 апреля 2006 г. Екатеринбург, 2006. – С.112–127.
3. Обособленные обороты с книжной стилистической окраской в тексте учебной лекции // Наука. Творчество. Поиск. Межвузовский сборник научных статей молодых исследователей / Под ред. Е.А. Гриневой и Н.В. Кожушковой. Магнитогорск, 2006. – С. 14–21.
4. Стилистические конфликты в жанре лекции // Речевые конфликты и проблемы современной языковой политики: Тезисы докладов Всероссийской научной конференции. Екатеринбург 3–4 октября 2006 г. Екатеринбург, 2006. – С. 18–19.

Бумага офсетная. Усл. печ. л.  
Заказ №                      Тираж 100.

печатано в ИПЦ «Издательство УрГ  
г. Екатеринбург, ул. Тургенева, 4.